

## PARA QUÊ ENSINAR HISTÓRIA?<sup>1</sup>

Ana Lúcia Lana Nemi<sup>2</sup>

**Resumo:** O artigo pretende discutir os sentidos e significados do Ensino de História no mundo globalizado, especialmente a maneira como as marcas sobrepostas de tempos diversos e a dialética entre o lugar e o mundo podem ser prescrutadas pelo professor por meio do trabalho com projetos e do desenvolvimento de habilidades intelectuais, procedimentos e competências.

**Palavras-chave:** História, ensino e projeto.

**Abstract:** This article aims at discussing the means and meaning of teaching History in the globalized world, specially the way how different life timings can be found in the dialect relationship between local communities and the world. This relationship can be studied by teachers working with projects and with intellectual abilities and competencies.

**Key words:** History, teaching and project.

“As mais recentes manifestações de ocidentalismo, ou fundamentalismo ocidentalista, estão expressas em declarações e atividades de setores sociais dominantes nos Estados Unidos da América do norte. Desde que terminou a Guerra fria, são freqüentes os pronunciamentos de ideólogos da hegemonia norte-americana no mundo, repetindo formulações como as seguintes: a nova ordem econômica mundial, o mundo sem fronteiras, a era do neoliberalismo, o fim das ideologias, o fim da geografia, **o fim da História**. Simultaneamente, os mesmos ou outros ideólogos repetem formulações sobre as ameaças do narcotráfico à saúde das

---

<sup>1</sup> Este texto foi escrito a partir de um conjunto de debates interdisciplinares junto a colegas e professores das redes pública e particular da cidade de São Paulo. A colaboração no Conselho Consultivo da seção São Paulo da Anpuh, gestão preocupada com a participação dos professores universitários nos debates sobre ensino de História e com a aproximação das universidades em relação aos Ensinos Fundamental e Médio, também incentivou a produção do texto. Assim, este texto busca enriquecer a experiência de pesquisa de pós-doutorado que realizei junto à Cátedra Jaime Cortesão com a participação em debates sobre o Ensino de História.

<sup>2</sup> Pós-Doc da Cátedra Jaime Cortesão da FFLCH/USP.

nações; o terrorismo internacional como perigo crescente e invisível à segurança dos indivíduos e coletividades; o fundamentalismo islâmico como retrocesso ao fanatismo religioso, em detrimento da organização política das relações e instituições sociais; as ondas de migrantes do antigo Terceiro Mundo desestabilizando o mercado de trabalho e provocando a formação de subclasses no interior do antigo Primeiro Mundo; o choque das civilizações. Note-se que, explícita ou implicitamente, todas essas formulações implicam algo relativo a bárbaros e civilizados.” (IANNI, 2000: p. 80-81)

As palavras do professor Octavio Ianni resumem os dilemas do ensino de História nos anos recentes: parece que o mundo anda encantado em um conjunto de medos e interpretações que não deixam espaço para a crítica e para novas possibilidades de organização e leitura políticas dos espaços e das Histórias partilhadas. É como se não pudessemos observar que na tal “nova ordem mundial” alguma coisa está fora da ordem.<sup>3</sup> Afinal, como escreveram imigrantes argelinos nas paredes dos subúrbios parisienses: “*Nous sommes ici parce que vous étiez là aussi*”.<sup>4</sup> O tal antigo Terceiro Mundo, do qual falam os ideólogos apontados pelo professor Ianni, possui História. Sua estrutura social e econômica, construída na lógica da expansão marítima, iniciada nos séculos XV e XVI, e da expansão imperialista, segunda e mais radical manifestação daquela primeira expansão, iniciada no século XIX, precisa ser compreendida dentro desse processo de longa duração no qual a produção cultural e de riquezas dos povos americanos, asiáticos e africanos, passou a ser controlada e represada pelas nações conquistadoras, nos primeiros séculos da expansão marítima, e industrializadas, a partir do século XIX. (FERRO, 1996; GERBI, 1982; SAID, 1990) A pobreza e a exclusão social que leva milhares de pessoas a se movimentarem pelo planeta em fronteiras e barcos clandestinos, a procura de melhores condições de vida, não é um dado da natureza: ela possui História e é só pelo conhecimento dessa História que se podem encontrar os caminhos para a sua superação. É atrás dessa pista que

---

<sup>3</sup> “Alguma coisa está fora da ordem, Fora da nova ordem mundial (...)”. Música de Caetano Veloso, escrita após a crise do mundo comunista, quando os mesmo ideólogos do mundo ocidentalizado criticados pelo professor Octávio Ianni na citação que abre esse pequeno texto, afirmavam a possibilidade de construção de uma “nova ordem mundial” que, segundo eles, estaria baseada na democracia. A pobreza dos povos atrasados é que Caetano denuncia afirmando que está “fora da nova ordem mundial”.

<sup>4</sup> “*Estamos aqui porque vocês estiveram lá também*”, referindo-se aos anos de dominação francesa na Argélia.

vamos andar nesse pequeno texto: ensinamos História para conhecer os muitos tempos sobrepostos no mesmo espaço, para compreender como os tempos modernos, especialmente nos países ditos atrasados, reconstruíram espaços, recolocaram problemas, transformaram culturas e, ao mesmo tempo, guardaram as marcas dos tempos passados.

## O lugar e o mundo

Trazer tal preocupação para a sala de aula, porém, implica em debater sobre as relações entre o lugar a partir do qual os alunos dialogam e percebem o mundo e esse mesmo mundo. No lugar encontram-se as marcas do tempo vivido não apenas pelas populações locais, mas, também, as marcas do tempo vivido em outros lugares com os quais esse lugar mantém contatos e relações de todas as ordens. O ensino de História pode, e deve, propor temas de estudo nos quais sejam tratadas “identidades compartilhadas”. *“Assim, um mesmo grupo pode passar por diversas configurações de identidade nos diferentes momentos de sua história, de acordo com os recursos que lhe são oferecidos pelas situações concretas por que passam”* (AZEVEDO, 2003: p. 43) e ao professor cabe desvendar esses momentos, discutir as configurações históricas das muitas épocas vividas pelo lugar onde ministra suas aulas, indagar das suas continuidades e rupturas e construir com os alunos, dessa forma, a noção de “identidade compartilhada” e plural.

Há que partir do lugar? Sim, mas há, também e simultaneamente, que colocá-lo em relação com o mundo. Dessa forma, as sugestões de ensino de História que argumentavam em favor de se partir do local para o geral – aquelas velhas propostas que tratam da casa e da escola para, depois, passar pelo bairro, cidade, estado e país –, ou aquelas que discutem sobre iniciar com História do Brasil para, depois, chegar a História Geral, perdem os seus significados. Perde também o sentido ensinar História do Brasil e História Geral de maneira integrada imaginando com isso estar proporcionando o diálogo entre lugar e mundo que estamos sugerindo aqui. Esse diálogo só é possível quando elegemos temas de estudo/projetos relevantes para a comunidade em questão: não basta integrar os conteúdos de História do Brasil e Geral e desenvolvê-los cronologicamente desde a Pré-história até os dias de hoje, é preciso colocar os temas escolhidos em diálogo com outras comunidades e em tempos diferentes e, só a partir desse diálogo, construir as temporalidades relativas aos temas de estudo escolhidos. Uma Linha do Tempo construída a partir desse diálogo propiciará a

percepção de diferenças, semelhanças, continuidades e rupturas numa mesma comunidade e/ou povo e entre as comunidades e/ou povos que foram abordados durante os estudos.

O estudo do lugar, ou da cidade, como se queira, constitui importante porta de entrada para o diálogo que propomos aqui como fundamentador do ensino de História. Quando resolvi estudar a história da cidade de São Paulo com os meus alunos, então com idade entre 13 e 14 anos, comecei por caminhar pela cidade e tentar decodificar seus espaços, suas populações, seus conflitos, suas desigualdades, conteúdos que eu pretendia abordar no estudo. Junto com o professor de Arte da escola, Paulo Gonçalves, definimos um trajeto que os alunos deveriam percorrer entre os centros Velho e Novo e a partir do qual os alunos pudessem refletir sobre os processos de inclusão/exclusão das populações no espaço, assim como encontrar tempos sobresspostos no espaço durante o processo de expansão da mancha urbana para, então, reescrever a história da cidade. O encaminhamento dos estudos foi marcado pela introdução de textos literários sobre a cidade, trechos de textos historiográficos, fontes visuais como filmes, quadros e programas de televisão, pesquisa de imagens de lugares em tempos diferentes, entrevistas com moradores do Centro e de outros lugares da cidade. Vista como museu a céu aberto, a cidade, com seus moradores e suas edificações, por meio de leituras, pesquisas e debates, foi mostrando suas reais feições para os alunos. Conhecer realidades de lugares diferentes dentro da mesma cidade foi uma surpresa para boa parte dos alunos, descobrir como funcionam, ou deveriam funcionar, os serviços públicos, encontrar flagrantes contrastes de investimento público, de preservação histórica e ambiental e de percepção pelos cidadãos desses mesmos contrastes foi importante para os alunos naquele ano de eleição municipal, momento em que os problemas urbanos parecem todos fáceis de resolver. Os alunos chegaram a contestar, por escrito, partes significativas dos programas dos candidatos.

As informações coletadas pelos alunos deveriam ser guardadas num caderno de registros que seria usado na elaboração dos trabalhos finais. Estes incluíram a elaboração de painéis históricos (os alunos produziram documentos históricos fotografando lugares, montaram o painel com fotos antigas desses mesmos lugares e escreveram textos que explicavam a seqüência de fotos escolhida), de textos críticos sobre questões/problemas que surgiram durante os estudos e a sua defesa pelos alunos. Vale ressaltar que a avaliação de um trabalho como esse

deve incluir todas as etapas da produção e pesquisa desenvolvidas pelos alunos e não apenas os textos e painéis finais. O próprio caderno de registros e as anotações relativas aos lugares visitados para pesquisa, assim como os debates e trabalhos em classe, foram avaliados pelos professores envolvidos no projeto. Os textos finais tinham que refletir as anotações do caderno de registros.

A abordagem do ensino de História por meio de temas de estudo/projetos permite, dessa forma, articular *“temas sociais, políticos, econômicos e culturais sem que o professor tenha que recorrer às instâncias didaticamente fragmentadas”*, assim como fontes escritas e *“fontes audiovisuais, sonoras e orais”* (NAPOLITANO, 2003: p. 170) para apontar possibilidades de decodificação e reconstrução de espaços e lugares. É nesse mesmo sentido que cabe afirmar a importância da transversalidade na execução de projetos, não como um momento diferenciado e fragmentado da grade curricular, mas como possibilidade de integração das disciplinas que compõem o currículo escolar. *“Não se trata de extinguir ou criar novas disciplinas, mas de mudar a abordagem sobre as disciplinas atuais. Estas deixarão de buscar objetivos em si mesmas, como tradicionalmente é feito, para se mostrarem como meios necessários para a realização dos objetivos expressos por meio dos temas transversais e dos PCNs.”* (FREITAS N., 2003: p. 62) Os temas de estudo e/ou projetos de ensino podem, assim, possibilitar novos diálogos para os alunos e a disciplina História, com suas especificidades e suas possibilidades de convivência com as outras disciplinas, tem papel fundamental numa tal proposta. Assim, é para desencantar o mundo eu se ensina História.

### **História e política**

Ao professor de História cabe indagar do mundo presente sobre o seu passado, sobre como chegamos ao “globalizado” século XXI e para onde gostaríamos de ir. E aqui cabe discutir as dimensões políticas do ensino e da produção historiográfica. Num artigo intitulado *“História, política e ensino”*, a professora Maria de Lourdes Mônaco Janotti, citando Eric Hobsbawm, alerta para os riscos da “desqualificação do passado, como experiência político-social”, que tem sido absorvida “até por grupos influentes de intelectuais, que passaram a vê-lo, quase exclusivamente, como um conjunto de discursos dominados por improbabilidades, inverdades, versões e memórias”. (JANNOTTI, 2002: p. 42-53; HOBBSAWM, 1995) Diluem-se, dessa forma, as fronteiras entre o público e o privado, os significados implícitos nas políticas

públicas, as possibilidades de reconstrução do passado e de projeção de novas políticas públicas em função de aprendizados anteriores. E assim, é também para redimensionar o significado da política na vida dos cidadãos que se ensina História.

Pode o professor de História acompanhar tal movimento e tratar “do particular e do específico, de preferência ao coletivo e ao estatístico”, como sugere Lawrence Stone? (STONE, p.14) Ou ainda, estariam os historiadores esquecidos das grandes perguntas que sugerem análises de tempos mais longos e olhar sobre estruturas, e subsumidos numa grande escritura narrativa sobre lugares e pessoas particularizadas, como também sugere Lawrence Stone no mesmo artigo citado? O professor e historiador Eric Hobsbawm argumenta, respondendo a Lawrence Stone, que a ampliação dos temas estudados pelos historiadores trouxe complexidades que dificultam a apresentação desses mesmos novos temas. O uso da narrativa, nesse sentido, é um recurso que permite apresentar melhor o tema abordado, mas isso não significa, necessariamente, que o historiador esqueceu-se das grandes questões que apontam para o estudo das estruturas. Nas suas palavras:

“Por outro lado, a minoria de historiadores, cujos interesses supostamente transformados são examinados por Stone, não se transformou com uma passagem para História narrativa. (...) o acontecimento, o indivíduo, e mesmo a reconstrução de algum estado de espírito, o modo de pensar do passado, não são fins em si mesmos, mas constituem o meio de esclarecer alguma questão mais abrangente, que vai muito além da estória particular e seus personagens. (...) Além disso, duvido muito que esses historiadores achem que estejam sendo obrigados a voltar ao princípio da indeterminação.” (HOBSBAWM: 1995 (a), p. 202)

Não há dúvida de que existem historiadores enamorados dessa perspectiva que considera os documentos apenas em seus interstícios internos e que, a partir deles, constroem narrativas pouco afeitas a explicações mais abrangentes e às grandes questões sobre como alinhar as experiências do passado nas formulações do presente. Esses historiadores, quando também professores, privilegiam aspectos individualizantes, cotidianos e “interessantes” do passado. Mas há aqueles historiadores que, como Braudel, procuram “situar indivíduos e eventos num contexto, em seu meio”, buscam o diálogo com outras disciplinas, entendem que “as características geográficas têm a sua

História, ou melhor, são parte da História, e que tanto a História dos acontecimentos quanto a História das tendências gerais não podem ser compreendidas sem elas” (BURKE, 1997; HOBBSAWM, 1998). Quando professores, esses historiadores estão sempre a apontar a longa duração que une o presente e o passado, as continuidades e rupturas, as sobreposições de tempos no espaço e, principalmente, estão sempre convidando seus alunos a escreverem narrativas sim, mas para alinhar tempos, para desconstruir os muitos tempos do mesmo espaço e perceber como eles se entrelaçam. São esses que se perguntam “Para quê ensinar História?” e é com eles que estamos a conversar nessas páginas.

Há alguns anos atrás, estudando movimentos de populações no Brasil com alunos 8.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental da rede particular da cidade de São Paulo, os alunos trouxeram estatísticas sobre migração de nordestinos nos anos 60, 70 e 80 e eu sugeri que cruzássemos esses dados com estatísticas sobre desemprego nas principais capitais do Brasil. A conclusão de um dos alunos não tardou: *“Se entre os desempregados de São Paulo, a maioria é nordestina, basta evitar que eles mudem para São Paulo e o problema está resolvido!”* Refeita do susto, posto que me sentia culpada pela conclusão, pude sugerir uma pesquisa que procurasse encontrar, ao longo do século XX brasileiro, motivos para a migração de nordestinos para São Paulo e Rio de Janeiro. Buscando os rastros do passado que trazem marcas para o presente os alunos encontraram artigos de jornal que demonstravam o interesse dos grandes centros industrializados em incentivar a vinda de mão-de-obra barata das regiões mais pobres para trabalhar na construção civil e nas fábricas que não exigiam, em parte da linha de produção, trabalho especializado. Estudando um pouco mais, os alunos puderam abordar temas como o uso e a distribuição das terras no Brasil, o desenvolvimento tecnológico e o fechamento de postos de trabalho, entre outros e, por fim, levantar resoluções para o desemprego na área metropolitana de São Paulo bem mais interessantes do que aquela de evitar simplesmente a migração. Políticas públicas de geração de empregos, como frentes de trabalho, redistribuição de terras e incentivo a pequenas empresas foram algumas das soluções apresentadas. Claro que organizar a pesquisa, ler os artigos e textos que eles trouxeram, produzir pequenas sínteses e narrativas com os documentos levantados (artigos de revista e jornal, imagens, entrevistas, etc.) e sugerir soluções, foi um trabalho que demandou tempo e muito desapego com o planejamento.

## O aluno leitor do mundo

Cabe, então, pensar agora em como ensinar História. Em primeiro lugar, é interessante ressaltar que o aluno que pretendemos que aprenda História é, antes de tudo, um leitor do mundo, alguém que, esperamos, saberá compreender e posicionar-se nesse mundo dito globalizado. O planejamento não precisa ter preocupação com os conteúdos em sentido estrito: mais importante do que ensinar História Antiga, Medieval, Moderna e Contemporânea, assim como Brasil Colônia, Império e República, é definir quais as grandes questões da historiografia que podem alinhar a compreensão das continuidades e rupturas das quais falamos acima.

*“Os conteúdos curriculares não são fins em si mesmos, como vem sendo constantemente lembrados, mas meios básicos para constituir competências cognitivas ou sociais, priorizando-as sobre as informações” (Diretrizes Curriculares nacionais para o Ensino Médio)” (BEZERRA, 2003: p.38-39).*

É nesse sentido que o objetivo das aulas de História deve ser construir temporalidades a partir de temas definidos pelo professor no planejamento e modificados segundo os caminhos indicados pelos debates em sala de aula. A escolha desses temas e temporalidades deve estar ancorada numa definição prévia, resultado de debate interno e vertical na escola, sobre quais competências e habilidades serão desenvolvidas em quais séries dos Ensinos Fundamental e Médio.

Temas como “O processo de formação e crescimento das cidades”, que pode compor o planejamento de uma 6.<sup>a</sup> série, “O trabalho na História do Brasil”, que pode compor o planejamento anual de uma 7.<sup>a</sup> série, ou “Origens e caminhos da questão da cidadania”, que pode compor o planejamento anual de uma 8.<sup>a</sup> série do Ensino Fundamental, permitem ensinar História da forma como estamos sugerindo aqui e são de enorme importância para a formação do leitor do mundo.

Infelizmente, os livros didáticos de História, que ainda são importantes ferramentas para professores e alunos em áreas carentes de biblioteca, inclusive nas periferias das grandes e médias cidades, ainda pautam seus conteúdos por aquela “*frágil articulação entre a História Geral e a do Brasil, mera sobreposição cronológica de conteúdos*”, desconsiderando o debate historiográfico da segunda metade do século XX que aponta a

divisão “em idades Antiga, Média, Moderna e Contemporânea” como “*fruto da ideologia colonialista*”. (ABUD, 2004: p. 51; CAIMI, MACHADO E DIEHL, 1999) A organização do currículo de História com base em temas de estudo/projetos é um bom caminho para começar a superar essa visão eurocêntrica de História.

Um dos grandes desafios que tive foi preparar material didático sem o suporte tradicional do livro impresso. O trabalho, sem dúvida, foi muito maior: foi preciso usar tempo das férias para selecionar temas e, a partir deles, pesquisar fontes escritas, visuais, etc., que pudessem me ajudar a encaminhar os debates e a construção das narrativas sobre os temas estudados pelos alunos. Mas houve um grande ganho. À medida em que o curso se desenrolava e surgiam projetos a serem trabalhados coletivamente na escola e/ou na série para a qual eu ministrava aulas, tive enorme facilidade em incorporá-los ao meu planejamento específico de História: já não era apenas um curso de História, era mais do que isso, era um curso de História para leitores do mundo, capazes de incorporar aos seus estudos novas fontes e novas propostas em qualquer momento da vida escolar!

### **Construindo competências no ensino de História: observar, ler, compreender e narrar**

Muito se tem discutido sobre as “competências para ensinar” e sobre a “pedagogia de projetos” que, acreditamos, pode ser articuladora daquelas competências. O que não se discutiu ainda a contento é o papel específico das disciplinas nesta lógica, posto que, muitas vezes, aponta-se a dissolução da especificidade das disciplinas quando se aborda o ensino por competências e quando se opta por planejar a partir de projetos de trabalho coletivos. Será mesmo que o ensino de História perde em especificidade e abandona seus objetos quando enfrenta tais propostas pedagógicas? Vejamos.

Partamos do pressuposto de que o ensino de História tem como meta o estudo das transformações e permanências das atividades humanas ao longo do tempo. Neste sentido, aprender História envolve: 1. leitura de mundo – buscar conhecer a experiência humana, sua memória e as condições de sua preservação; 2. intervenção social – formar cidadãos no sentido de preservar e transformar; e, 3. argumentação – explicar o mundo, agir e justificar a ação. Ler, intervir e argumentar são ações para as quais o ensino de História contribui quando desenvolve procedimentos de observação, coleta de dados,

investigação, levantamento de hipóteses e construção de narrativas sobre temas e/ou acontecimentos abordados em sala de aula. Tais procedimentos vinculam-se ao desenvolvimento de habilidades intelectuais e à formação de competências, entendidas aqui como um “saber fazer” em torno de propostas e/ou desafios de estudo e/ou de vivências. Para desenvolver as ações acima citadas é necessária a definição de um conjunto de conceitos e temas de estudos pertinentes à faixa etária com a qual se trabalha em sala de aula. Estes conceitos e temas de estudo serão específicos da disciplina História, mas serão abordados em função do seu possível diálogo com as outras disciplinas que compõem o currículo escolar. É nesta lógica que as propostas de construção do conhecimento por meio de processos de interação entre sujeito e sujeito e entre sujeito e objeto (VYGOTSKY, 1996), assim como as propostas de ação mediadora do professor, continuam a ter importância capital no trabalho de sala de aula.

“As potencialidades do sujeito só se transformam em competências efetivas por meio de aprendizados que não intervêm espontaneamente (...) e que também não se realizam da mesma maneira em cada indivíduo”. (PERRENOUD, 1997: p. 20-21)

Assim, ao planejar o professor de História define conceitos e temas de estudo de acordo com as possibilidades e necessidades da faixa etária dos alunos com os quais trabalha. O planejamento deve ser pensado dentro da escola como um todo: no âmbito vertical das séries e no âmbito horizontal de cada série. Dessa forma, o professor organiza as atividades e aulas de forma a garantir o diálogo da sua disciplina com as outras. Não é possível desenvolver habilidades intelectuais e formar competências sem ancorá-las num “saber”, ou num conjunto de “saberes”, que possam ser mobilizados e desenvolvidos para a consecução das atividades e estudos propostos. Assim, não há que apontar a perda da especificidade das disciplinas, mas a necessidade de colocá-las em diálogo constante: “(...) a maioria dos nossos conceitos é utilizável em muitos contextos e está a serviço de muitas intenções diferentes. Ocorre o mesmo com parte de nossos conhecimentos, nossos esquemas de percepção, de avaliação e de raciocínio”. (IDEM: p. 28) Cabe ao professor de História, em conjunto com os outros professores da escola, planejar de forma a integrar os conhecimentos que o aluno traz de sua vivência a experiências e desafios que contribuam para aprofundar sua percepção e leitura do mundo. Enfim,

é para articular a experiência dos alunos e professores com o mundo que se ensina História.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABUD, Kátia M., “Parado no tempo”, In: *Revista Nossa História*, R. J.: Biblioteca Nacional, Ano 1, n.º 09, Julho de 2004.
- AZEVEDO, Cecília, “Identidades compartilhadas – a identidade nacional em questão”, In: ABREU e SOIHET (orgs.), *Ensino de História – conceitos, temáticas e metodologia*, R. J.: Faperj e Casa da Palavra, 2003.
- BEZERRA, Holien G., “Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos”, In: Leandro KARNAL (org.) *História na sala de aula*, S. P.: Contexto, 2003.
- BURKE, P., *A escola dos Annales (1929-1989) – A revolução francesa da historiografia*, S. P.: Editora da Unesp, 1997, p. 47-50.
- CAIMI, MACHADO E DIEHL (orgs.), *O livro didático e o currículo de História em transição*, Porto Alegre: Ediupf, 1999.
- FERRO, Marc, *História das colonizações – Das conquistas às independências – Séculos XIII a XX*, S. P.: Cia das Letras, 1996.
- FREITAS NETO, José A., “A transversalidade e a renovação no ensino de História”, In: : Leandro KARNAL (org.), *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*, S. P.: Contexto, 2003.
- GERBI, A., *La disputa del Nuevo Mundo (1750-1900)*, México: Fondo de Cultura Econômica, 1982.
- HOBSBAWM, E., “O sentido do passado”, In: *Sobre História*, S. P.: Cia das Letras, 1998, p. 22-35 (a).
- \_\_\_\_\_. “A volta da narrativa”, In: *História*, S. P.: Cia das Letras, 1998 (b), p. 201-206.
- \_\_\_\_\_. *Era dos extremos – O breve século XX – 1914-1991*, S. P.: Cia das Letras, 1995.
- IANNI, O., *Enigmas da modernidade-mundo*. R. J.: Civilização Brasileira, 2000.
- JANOTTI, Maria de Lourdes M., “História, política e ensino”, In: Circe BITTENCOURT (org.) *O saber histórico na sala de aula*, S. P.: Contexto, 2002.
- NAPOLITANO, Marcos, “Pensando a estranha história sem fim”, In: Leandro KARNAL (org.), *História na sala de aula – conceitos, práticas e propostas*, S. P.: Contexto, 2003.
- PERRENOUD, P., *Competências para ensinar*, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SAID, *Orientalismo – O oriente como invenção do ocidente*, S. P.: Cia das Letras, 1990.

STONE, L., “O ressurgimento da narrativa: reflexões sobre uma nova velha história”, In: *Revista de História – Dossiê História narrativa*, s/d, p. 13-37.

VYGOTSKY, L. S., *Pensamento e linguagem*, S. P.: Martins Fontes, 1987.

\_\_\_\_\_. *La imaginación y el arte en la infancia*, Madri: Ediciones AKAL S.A., 1996.